

REFERENCIA: Apaolaza, D. & Etxeberria, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

HACIENDO HISTORIA: FUENTES PRIMARIAS Y METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA TRABAJAR EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN SECUNDARIA

DOING HISTORY: HISTORICAL SOURCES AND ACTIVE METHODOLOGIES TO FOSTER HISTORICAL THINKING IN SECONDARY SCHOOL

Dorleta Apaolaza-Llorente

dorleta.apaolaza@ehu.eus

Berta Echeberria Arquero

berta.echeberria@ehu.eus

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad del País Vasco
UPV/EHU (España)

Recibido: 13/04/2019

Aceptado: 01/10/2019

Resumen:

El siguiente artículo presenta un estudio exploratorio en un aula de cuarto de la ESO a partir de la implementación de un trabajo cooperativo en el que el alumnado analiza el rol, presencia y situación de la mujer en el primer tercio del siglo XX a través del estudio de anuncios de época. La actividad didáctica se construye desde los nuevos enfoques historiográficos y el uso del método histórico, la comparación con la realidad actual y el fomento del debate crítico. Con esta implementación y el estudio de la experiencia se busca analizar el papel de la introducción del método histórico en la mejora de la motivación e implicación del alumnado y el trabajo del pensamiento histórico.

Palabras clave: Educación Secundaria; educación histórica; empatía histórica; pensamiento histórico; fuentes primarias

Abstract:

This article presents an exploratory study in 4 ESO through the implementation of an activity based in cooperative work. This activity analyse the role of women in the first quarter of the last century using not only new historiographical approaches but also historical methods, making comparisons between nowadays situation and the historical one and encouraging critical discussion. Our study examines how the historical methodology and active methodologies influence in the motivation and implication of students and the development of historical thinking.

Keywords: Secondary education; history education; historical empathy; historical thinking; primary sources.

1. Introducción

En las últimas décadas la enseñanza de la historia se halla inmersa en diferentes retos educativos y metodológicos. La evolución de la sociedad global exige una respuesta desde el ámbito educativo, y la introducción en los currículos de una enseñanza basada en competencias no hace sino subrayar aún más la necesidad de cambiar los viejos paradigmas didácticos, buscando una enseñanza histórica basada en métodos activos que potencien el pensamiento histórico.

La formación en competencias significa dotar al alumnado de una habilidad específica para interpretar y dotar de nuevos sentidos a la realidad sobre la que actúa. En este contexto, la construcción del pensamiento histórico y la interiorización de habilidades propias del método histórico para interpretar el pasado pasarían a un primer plano en la enseñanza de la historia (Gómez y Miralles, 2017: 56-73). Esto es, se superaría la enseñanza histórica como mera asimilación de conocimientos positivos, para priorizar el desarrollo del pensamiento histórico y las posibilidades que ofrece la metodología histórica para el trabajo por competencias curriculares y, por ende, comprender el mundo que nos rodea (Sáez, Molina, y Barriga, 2017)

Por lo tanto, el método científico será la base de las estrategias didácticas que busquen un aprendizaje basado en competencias que se aleje de los métodos tradicionales que primen un conocimiento estático memorístico (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018). De hecho, los últimos estudios demuestran que el alumnado que adquiere habilidades procedimentales propias del trabajo del historiador desarrolla un pensamiento histórico más elaborado que aquellos que han estado inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje memorísticos y reproductivos, propio de los antiguos métodos. Esto no hace sino adaptar la enseñanza del alumnado a las necesidades que hayamos en la sociedad de la comunicación actual. Sin embargo, si bien el currículum se ha adaptado mediante el desarrollo de las competencias, no ha sucedido lo mismo en la práctica diaria, donde las metodologías y estrategias didácticas poco han variado en los últimos años a pesar de los numerosos debates que existen a nivel mundial en la esfera de la didáctica de la historia (Salazar, 2016).

Para comprender esta realidad del aula y ser justos con ella, debemos atender a las leyes educativas que marcan los contenidos curriculares. De hecho, a la luz de la última reforma educativa que afecta a la Educación Secundaria Obligatoria, el exceso de contenidos difícilmente se adecua a la posibilidad real de trabajarlos con rigor en las escasas sesiones semanales, por lo que es fácil caer en la enseñanza de meros conocimientos declarativos, sin profundizar en las posibilidades que las ciencias sociales aportan a la enseñanza por competencias, y al trabajo del pensamiento histórico (López Facal, 2014).

Esta realidad del aula hace incluso más necesaria la introducción de actividades que muestren el verdadero método histórico, facilitando así la adquisición del pensamiento histórico y un aprendizaje crítico de la historia. En las últimas décadas varias han sido las corrientes principales que han trabajado en esta necesidad de cambiar los paradigmas de enseñanza del pensamiento histórico en el ámbito escolar (Seixas, 2017). Este cambio exige primar los conceptos de análisis o de segundo orden frente a los sustantivos o de primer orden, esto es, aquellos que influyen y definen cómo se realiza la investigación histórica y su resultado final (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018).

Podemos decir, por lo tanto, que uno de los retos a los que se enfrenta el y la docente en el aula es la de dotar de significado a la enseñanza histórica, alejándose del aprendizaje de contenidos históricos como productos finitos y cerrados que no exigen interpretación. Poner en consideración conceptos como la significación histórica, ahondar en la interiorización de la perspectiva histórica con la que tenemos que observar los hechos históricos o trabajar la

empatía histórica (Seixas y Morton, 2013). Esto no significa minusvalorar la importancia del conocimiento teórico frente al procedimental, que seguirá siendo necesario (Reisman y Wineburg, 2008; Merkt, Werber y Wagner, 2017). De hecho, se requiere de un conocimiento histórico sustantivo coherente unido a la habilidad que le permita usarlo de manera adecuada, con una comprensión temporal correcta (Lee, 2011 citado en Gómez y Prieto, 2016). Se busca, por tanto, un equilibrio, siendo conscientes de que el pensamiento histórico y sus procesos no son innatos, que han de ser adquiridos y trabajados en la enseñanza-aprendizaje de la historia (Wineburg, 2001).

Sin embargo, recientes estudios muestran que la historia de la etapa preuniversitaria adolece del uso de conceptos de segundo orden para la adquisición del pensamiento histórico, mostrando la historia como una mera narrativa histórica a memorizar y reproducir (Sáiz 2011, 2013; Sáiz y Fuster, 2014 y Serrano, Gómez y Facal, 2018). Dentro de la concepción que tiene el alumnado sobre la materia, estudios como los de Concha Fuentes sí que dan una visión más optimista, en tanto que el alumnado muestra interés por la historia, remarca su utilidad social, e incluso entiende el uso de las fuentes históricas dentro de la epistemología de la ciencia histórica. Aún así, también se muestra cómo su enseñanza sigue siendo tradicional, primando el conocimiento descriptivo-narrativo de hechos políticos y sociales relevantes, y sin potenciar una visión crítica y reflexiva de la materia que potencie el pensamiento histórico (2004, 2002, pp. 400-402).

El trabajo de la empatía histórica sería también una herramienta crucial para el cambio de paradigma en la enseñanza histórica, ayudando al alumnado a comprender los procesos históricos y las personas que tomaron parte en ellos, siendo la utilización del método histórico de señalada importancia para lograrlo (Davis, Yeager y Foster, 2001). A pesar de que en la actualidad no existe un consenso universal respecto a la definición de este concepto, sí que existe consenso en señalar la necesidad de trabajarlo (Endacott y Brooks, 2018). Concretamente, podemos considerar que para lograr trabajarlo necesitamos interconectar tres procesos: la contextualización histórica compleja del hecho, conseguir mirar el hecho con cierta perspectiva histórica y una conexión afectiva que puede lograrse a través de conectar las propias experiencias con las estudiadas (Endacott y Brooks, 2013).

En este aprendizaje, en el que la enseñanza a través del método histórico se convierte en primordial, el análisis de las fuentes históricas dentro de las estrategias de aprendizaje será imprescindible. De hecho, algunos teóricos defienden incluso su inclusión desde las etapas iniciales educativas (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). El alumnado debe aprender a argumentar críticamente sobre la base de pruebas y evidencias históricas las hipótesis históricas formuladas por ellos mismos o los conocimientos ofrecidos en los libros de texto y el aula. Profundizar en el estudio de las fuentes para entender la construcción de los discursos históricos se torna aún más necesario si tenemos en cuenta la opinión general entre el alumnado que considera la historia como un conocimiento cerrado que refleja de manera exacta el pasado (Gómez y Prieto, 2016).

Por otra parte, trabajar el pensamiento histórico mediante fuentes no solo consigue potenciar el conocimiento histórico del alumnado, sino que lo dota de competencias necesarias para vivir en una sociedad de la comunicación con tantos mensajes que buscan disuadirle o manipularle. Las capacidades del pensamiento histórico se ha comprobado que ayudan a saber extraer los mensajes de los textos y la capacidad crítica de cotejar o preguntarse por el contexto de la información (Merkt, Werber y Wagner, 2017).

Sin embargo, a pesar del consenso teórico respecto a las posibilidades que tiene la utilización de las fuentes históricas, su uso en el aula no viene acompañado normalmente de los métodos históricos científicos necesarios para trabajarlas, sino que en los libros de texto siguen apareciendo con una función meramente ilustrativa o descriptiva, sin fomentar su utilización

reflexiva (Sáiz, 2014). A pesar de ello, existe una fascinación por parte del alumnado por el trabajo directo con objetos del pasado que debe ser aprovechada. De hecho, el uso de las fuentes aporta una nueva dimensión al trabajo de la empatía histórica, al poder introducir de manera directa el elemento local. Teóricos como Wineburg (2010) defienden el uso de fuentes e historias más cercanas y sociales al alumnado para profundizar en la empatía histórica. Su utilización, por tanto, supera la estructura de los libros de texto, no solo porque introduce procedimientos para trabajar la causalidad y la relación entre pasado y presente, sino porque nos permite acercarnos a otro tipo de historia más allá de la política, como puede ser la cotidiana, logrando fomentar mejor la empatía (Gómez y Prieto, 2016). Es el caso de la propuesta que traemos en este artículo, en la que a través de los anuncios publicados en prensa, nos acercamos a la mentalidad de las personas que vivieron en las primeras décadas del siglo XX.

Por tanto, las fuentes históricas deben ser un recurso vital para la enseñanza histórica, pudiendo ser utilizadas para mostrar las distintas perspectivas del hecho histórico. En este sentido, las fuentes iconográficas no pueden ser meras ilustraciones sino que tienen que ser problematizadas e integradas en la construcción del pensamiento histórico. De hecho, el alumnado está claramente más habituado a trabajar fuentes escritas que iconográficas (Gómez, 2015). No es de extrañar, ya que los estudios llevados a cabo en los últimos años muestran un claro problema de alfabetización visual entre el alumnado, ya que se sigue manteniendo el simple uso decorativo de la imagen y pecando de actividades meramente descriptivas (Bel, Colomer y Valls, 2019).

2. Trabajar con publicidad. Contexto de aplicación y características de la actividad.

En este estudio se ha diseñado e implementado una actividad educativa para trabajar la historia desde una perspectiva de género y de la vida cotidiana dentro del currículum de cuarto de secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, en la asignatura de Geografía e Historia. Con este trabajo buscamos analizar la motivación y las competencias históricas que pueden trabajarse en las aulas de secundaria cuando ponemos en primer plano el uso del método histórico con el análisis directo de fuentes visuales primarias, o contenido teórico que conecta con la realidad del alumnado como es la vida cotidiana o la historia social con perspectiva de género.

2.1. Contexto de aplicación de la actividad.

La implementación de la actividad se ha llevado a cabo en uno de los mayores establecimientos escolares de la capital donostiarra. De titularidad concertada, el colegio se halla inmerso en un proceso de renovación, con una clara apuesta por las nuevas pedagogías, en las que están formando al conjunto del profesorado. De ahí que el alumnado de la muestra esté habituado al trabajo cooperativo y las metodologías activas.

Tanto el grupo como el aula y la planificación temporal se diseñaron para obtener los resultados más significativos. Finalmente, se seleccionó una clase de cuarto de secundaria de 25 miembros para poder realizar grupos de tres y cuatro personas, y paritario en número de chicos (12) y chicas (13).

2.2. Características, descripción y pertinencia de la actividad.

El diseño de la actividad ha tenido en cuenta las directrices marcadas por el currículum educativo de la comunidad autónoma del País Vasco; que promulga una educación basada en competencias. La actividad educativa propuesta se sumerge de lleno en la competencia ciudadana, por contribuir directamente a la formación integral de ciudadanos competentes para la vida en sociedad. Se busca ahondar en las posibilidades que el trabajo del pensamiento

histórico aporta en el desarrollo de la competencia social y cívica, ya que tan solo (re)conociendo, (re)visitando y (re)considerando el pasado se logra identificar, valorar y criticar el presente; actitudes esenciales para una ciudadanía activa que favorezcan la vida en sociedad (convivencia) y el progreso social.

Buscando el trabajar la empatía histórica, se ahondó en la contextualización del suceso histórico, la perspectiva histórica y la conexión emocional que se podía lograr. En la contextualización histórica, se buscó también una conexión con situaciones históricas actuales que pudieran conectar emocionalmente con el alumnado y ayudaran a trabajar la perspectiva histórica de los hechos. Por eso consideramos imprescindible la incorporación de nuevos enfoques y perspectivas historiográficas a los planes de estudio. La historia social, cultural y de la vida cotidiana, contribuiría a que el alumnado comprendiese la conformación y evolución de las sociedades y la complejidad de las estructuras organizativas, en tanto que se analizaría el comportamiento del conjunto de individuos, y no únicamente los juzgados relevantes (Castells, 1999). La utilidad en el marco educativo es clara, en tanto que ayuda a entender los mecanismos por los que una sociedad funciona y se relacionan los individuos que la forman (Hernández, 2004). Enfoque que, sin lugar a dudas, vendría a promover la empatía histórica, el respeto a la diversidad y la promoción de la ciudadanía activa entre el alumnado.

Dentro de la selección de contenidos, consideramos necesario (re)conocer y visibilizar el papel de la mujer a lo largo del tiempo para poder cumplir con el propósito de formar al alumnado en principios de igualdad de género y, por ello es parte fundamental de nuestra propuesta. La historia de género es la que además de definir y estudiar la historia de las mujeres, demuestra la existencia de una organización social basada en la diferencia sexual. Investigar el rol de la mujer en la historia significa el visibilizarla como sujetos activos en movimientos o hechos históricos en los que, a pesar de haber participado, habían sido excluidas del discurso histórico (Rose, 2012).

Para finalizar con la selección de contenidos que dan contexto a la actividad de investigación, además del enfoque historiográfico la selección concreta de los contenidos ha de ser revisada. De ahí que consideremos importante la elección de temas, a priori concretos, que puedan abordarse de forma transversal, integrando distintos procesos, y reflejen la multicausalidad del objeto de estudio, a la vez que favorezcan la vinculación del alumnado para con el tema a trabajar. Cuestiones que por su relación con el tiempo presente, preocupaciones o motivación que en ellos generan o proximidad geográfica les resulten cercanos. También deben ser contenidos que obliguen a repensar y a cuestionarse ideas o juicios preconcebidos, y favorecer su formulación, bien argumentada, y debate en el aula.

Siguiendo estas premisas, se ha diseñado una actividad educativa de 90 minutos de duración en la que el alumnado analizará el rol - presencia femenina y ámbitos de sociabilidad de la mujer en el primer tercio del siglo XX, así como la existencia y transmisión de estereotipos de género hasta nuestros días. La actividad se lleva a cabo mediante una metodología activa como es la construcción del relato histórico mediante fuentes primarias visuales siguiendo el método histórico, que, tal y como ya ha sido comentado, es esencial para lograr nuestro objetivo.

Los 12 alumnos y las 13 alumnas del aula, divididos en 8 grupos mixtos, trabajarán con cuatro anuncios publicitarios aparecidos entre 1926 y 1934 en los medios locales, y deberán realizar una ficha de catalogación que les ayude a analizar, comprender e interpretar el mensaje de los anuncios (seleccionados de la obra de Unsain, 1994). Se busca la respuesta crítica del alumnado a los roles de género que se proyectaban en la publicidad en los años de análisis, estableciendo comparaciones con anuncios actuales que le permitan romper con una visión estática de la historia y poner en valor el pensamiento histórico en el análisis del contexto que les rodea.

La utilización de anuncios tiene un doble objetivo: se quiere suplir la falta de análisis de documentación visual frente a la escrita en las aulas, a la vez que se utiliza un elemento tan habitual para el alumnado que es uno de los mayores altavoces de la sociedad de consumo en la que viven inmersos; y por otro lado, la publicidad es fundamental en la reproducción de estereotipos y prototipos, actuando como espejo de la realidad socio-cultural (Núñez y Rebollo, 2013). Esto posibilita poder llevar a cabo en la intervención didáctica un mejor análisis de los estereotipos sexistas y visualizaría de manera clara la mentalidad imperante en la vida cotidiana de la época.

Tras la cumplimentación de la ficha, se pondrán en común las principales conclusiones extraídas y se fomentará el debate mediante anuncios actuales, en los que tendrán que advertir posibles paralelismos o diferencias para con los anteriores, y calibrar la evolución del rol y representación de la mujer hasta nuestros días.

3. Objetivos del estudio.

El presente estudio exploratorio tiene por objeto conocer la motivación del alumnado ante la historia, la consideración que tiene de ella, así como el balance que hace de su enseñanza en el aula y la contribución de la metodología empleada en la enseñanza histórica. Estos objetivos se concretan en los siguientes interrogantes:

- ¿Qué interés tiene el alumnado por la historia y qué valor le otorga?
- ¿Cuál es el nivel de satisfacción del alumnado de la enseñanza de la historia en el aula?
- ¿En qué medida y de qué forma contribuye el empleo de las metodologías activas y el uso del método histórico a facilitar y fomentar el pensamiento histórico entre el alumnado?
- ¿Cómo valora el alumnado la actividad realizada en el aula?

4. Metodología.

Esta investigación presenta un estudio con metodología mixta, al utilizar un diseño pre y post test, siempre anónimo, que aúna preguntas dicotómicas y abiertas con cuestionarios con escala Likert, sumado a una observación directa del aula por parte de las investigadoras. A pesar de ser la muestra pequeña, compuesta por 25 alumnos y alumnas, no deja de ser útil en tanto que las preguntas abiertas permiten hallar matices significativos en las actitudes del alumnado.

Concretamente, como pre-test se ha utilizado un cuestionario de cinco preguntas dicotómicas y abiertas. En él se ha preguntado al alumnado por su interés por la historia, la importancia que le otorgan a su conocimiento, su satisfacción para con la enseñanza en el aula, la manera en la que les gustaría abordarla y los contenidos que querrían trabajar. Durante la sesión se ha llevado a cabo el denominado método de observación del aula, recogiendo en un cuaderno cuestiones que previamente habíamos señalado como relevantes: comportamiento y actitud activa de los estudiantes, tiempo aproximado para la realización de la ficha de catalogación, dificultades a la hora de interpretar las imágenes y mensaje de los anuncios, capacidades argumentativas mostradas en la ronda de debate, así como la participación o iniciativa del alumnado a la hora de manifestar y expresar sus ideas.

Al término de la actividad se realizó un cuestionario de 11 ítems, buscando como objetivo principal el conocer la valoración de la actividad. Para los siete primeros se ha empleado la escala Likert. Del 1 al 4 se han valorado los contenidos, la metodología empleada, su participación, pertinencia-utilidad de la actividad, y motivación respecto a ella. También se ha analizado qué

es lo que más ha gustado de la sesión, lo que menos y se ha pedido a los y las estudiantes una recomendación para mejorar el diseño e implementación de la actividad. Por último, han valorado del 1 al 10 la actividad.

Se ha volcado toda la información recabada y se ha realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos, que nos ha permitido responder a los objetivos planteados.

5. Resultados

Los resultados de este estudio exploratorio se presentan en orden a los objetivos marcados estructurándose en cuatro apartados para poder mostrar de forma más clara las claves y propósitos de nuestra investigación. Los dos primeros apartados responden a los resultados pre-test del estudio, que visualizan la realidad de la enseñanza histórica actual en ese aula concreta, el tercero y cuarto están basados en el cuestionario final y la observación del aula.

5.1. Interés del alumnado por la historia y valor otorgado a su conocimiento.

La amplia mayoría del alumnado (23) declara gustarle la historia, mientras que solo dos alumnos afirman lo contrario. Las razones que estos últimos esgrimen para justificar su respuesta son el aburrimiento; y uno de ellos matiza que si bien conocer el pasado no le disgusta, sí lo hace el aprenderlo. Entre los motivos que la mayoría de la clase alega para justificar su interés por la historia, destaca la importancia que tiene el conocimiento del pasado. Así, en 22 respuestas aparece escrita la palabra importante. 12 personas no indican el por qué de su relevancia, mientras que nueve manifiestan la importancia de saber de dónde venimos (5) y de conocer las causas de nuestros días (4). Por otro lado, 9 alumnos manifiestan que quieren conocer la historia porque es interesante. En la misma línea, dos afirman que les provoca curiosidad. En seis respuestas relacionan el conocimiento de la historia con ser cultos. Por último, un estudiante declara gustarle conocer el pasado porque es bueno para mejorar y aprender de los errores.

En cuanto al valor e importancia que el alumnado otorga al conocimiento del pasado, destacamos que es igualmente elevado. En este caso son 22 los estudiantes que le conceden relevancia y tres los que no lo consideran importante. Entre las respuestas en las que sí se valora el conocimiento de la historia (22), las hemos agrupado en cuatro grandes bloques que consideramos inciden sobre un aspecto-valor similar.

El primero de ellos es la vinculación que el alumnado establece entre el pasado y su presente; y la importancia que por tanto tiene saber qué ha ocurrido (8), conocer las causas del mundo de hoy (5), cómo hemos llegado a hoy (1), de dónde venimos (1), y cuál ha sido la evolución (1).

Otros, además, piensan en el beneficio social o “poder redentor” que el conocimiento de la historia ejerce sobre el conjunto de la sociedad; ya que consideran que nos permite aprender de los errores del pasado (2), no repetir los errores anteriores en el futuro (2) y mejorar (1).

En tercer lugar, cinco alumnos se refieren a la importancia que la historia tiene a nivel individual. Así, según ellos la historia contribuiría a situarse en el mundo (1), a conocerse a uno mismo (2), a crecer como persona (1), y en general en todos los aspectos de la vida.

Por último, el cuarto bloque que reflejaría la importancia que el alumnado otorga al conocimiento del pasado es el que podríamos denominar de erudición o valor cultural. Cuatro alumnos manifiestan que hay que tener una cultura mínima, otros dos afirman de manera similar que debe saberse algo de historia y un último señala la obligatoriedad de conocer el pasado (“hay que saber”).

5.2. La satisfacción del alumnado con la enseñanza de la historia en el aula.

En contraposición al interés que tiene el alumnado por la historia y el valor que le otorga, los resultados reflejan que el 64% no está a gusto con la enseñanza de la historia que se imparte en el aula. Así, de los 25 alumnos consultados solo 6 han afirmado estar satisfechos con la asignatura. De ellos, dos se han referido positivamente al docente, y otros dos han justificado su respuesta alegando que soy bueno en historia (1) y me parece fácil (1).

En cuanto a los 16 que declaran no gustarles las clases de historia, la mayoría de respuestas señalan que son aburridas (7) o pesadas (6). Asimismo, consideran excesivos los contenidos teóricos (7), y algunos se atreven a criticar directamente la metodología utilizada (4).

A la pregunta de cómo les gustaría que fueran sus clases de historia, la mayoría sugieren metodologías activas como propuesta, en consonancia con la petición mayoritaria de lograr clases más dinámicas (6) y amenas (6): hacer pequeñas investigaciones (1), trabajos (3), Thinking Based Learning(1) y presentaciones (2), trabajar en grupo (4), con clases menos teóricas (3) y que intercalarán distintas dinámicas (3). También demandan una mayor presencia de recursos visuales (8). Asimismo, algunos preferirían no hacer exámenes (2) o que fueran sustituidos por trabajos (3).

5.3. El empleo de las metodologías activas y el método histórico para facilitar y fomentar el pensamiento histórico, y la motivación en el aula.

22 alumnos de la clase declaran haber comprendido los contenidos de la actividad. Asimismo, la mayoría (23) afirma que la presente actividad le ha facilitado vincular y conectar el pasado (contexto histórico de los anuncios) con su realidad presente. El mismo número de alumnos responde afirmativamente a si la sesión les ha permitido reparar en el trato diferenciado que recibían y reciben los hombres y las mujeres en nuestra sociedad. Con todo, durante la sesión se han observado dificultades, entre la mayoría de grupos (6 de 8) para identificar estereotipos de género en la publicidad de nuestros días. También, a la hora de trabajar las fuentes visuales: interpretar lo que la escena representa y comprender el mensaje transmitido por el anuncio.

La mayoría del alumnado (20) valora positivamente haber trabajado en grupo. Hemos observado que durante el análisis de los anuncios, las aportaciones que cada alumno ha hecho en sus grupos han facilitado y completado las interpretaciones de los mismos. De manera que el trabajo colaborativo ha favorecido, en buena medida, la comprensión histórica de la actividad.

Los alumnos y alumnas también han afirmado, mayoritariamente, haber participado gustosamente en la sesión (19). Ahora bien, durante el debate se ha advertido una menor participación, siendo una minoría la que ha expresado en voz alta sus opiniones. Además, se ha de señalar que en algunos casos los argumentos no se formulaban adecuadamente, sobre todo a la hora de rebatir opiniones contrarias.

A pesar de que la gran mayoría del alumnado ha juzgado la actividad llevada a cabo útil y valiosa (22), los resultados revelan que más de la mitad de la clase (15) no ha incrementado su interés y motivación por la historia.

5.4. Valoración de la actividad por parte del alumnado.

La valoración general del grupo respecto a la actividad ha sido positiva, con una media de 8,1 sobre 10. Entre los aspectos mejor valorados, la mayoría del alumnado se ha referido a cuestiones relacionadas con la metodología empleada, sobre todo el trabajo y debate en grupo que ha aumentado su participación activa en la actividad (16), aunque tampoco es desdeñable cómo se ha señalado el atractivo de la utilización de fuentes visuales como los anuncios (4).

La selección de contenidos también ha sido muy bien valorada, especialmente por las conexiones establecidas entre el hecho histórico trabajado y su realidad actual (4) y el enfoque de género que se le ha dado (3).

Por el contrario, la cumplimentación de la ficha de catalogación ha sido lo que menos ha gustado al alumnado (7), y la falta de práctica en el debate se ha traducido en alguna queja por la actitud de algunas personas (3).

6. Lectura de resultados y conclusiones

La primera conclusión que se extrae del presente estudio exploratorio es el alto interés que el alumnado muestra por la historia, así como la importancia que le otorga a su conocimiento y a su papel en la enseñanza y formación de la competencia ciudadana. Si bien la función que le atribuyen muestra matices de unos a otros, la mayoría concuerda en señalarla como necesaria para entender la sociedad actual e incluso actuar sobre ella. Por otro lado, y a pesar de que la mayoría se refiere a la importancia que tiene el conocimiento de la historia en términos de beneficio social o comunitario, hay quien la vincula a la experiencia individual; valorando su influencia en el propio ámbito y crecimiento personal. Con todo, y en conjunto, las respuestas se refieren a aspectos íntimamente ligados al pensamiento histórico y el desarrollo de la competencia social y cívica: aprender a ser, el compromiso social, la comprensión de la raíz histórica de lo actual, el progreso en la sociedad, la asimilación de valores (empatía, solidaridad, igualdad, la crítica). No obstante, parte del alumnado continúa sin comprender el valor y funciones del pensamiento histórico. O al menos lo hace desde una visión sesgada y tradicional, señalando el conocimiento de la historia como muestra de erudición personal y/o valor cultural. Podemos decir que en su imaginario la secuenciación o compendio de contenidos de primer orden o sustantivos son los que predominan, sin ser conscientes de la existencia de aquellos de análisis que son tan necesarios para construir tanto el conocimiento como el pensamiento histórico, y cuyas competencias instrumentales pueden servirles en su aprendizaje individual. Esto es, una historia de conceptos y no procedimientos.

La segunda conclusión extraída del estudio es el rechazo generalizado que suscita el aprendizaje de la historia en el aula. La actitud positiva e interés que el alumnado muestra en el conocimiento del pasado se torna negativa al comprobar que más de dos tercios de los encuestados consideran que los métodos de enseñanza que se emplean hacen tedioso su estudio. Asimismo, señalan la cantidad de contenidos inabarcables que no da tiempo a asimilar, lo que confirmaría lo defendido por los estudios comentados anteriormente que critican la sobrecarga de contenidos en el currículum que dificulta la introducción de metodologías activas que potencien el aprendizaje de conceptos instrumentales.

Sin embargo, como muestra nuestro tercer grupo de resultados, este rechazo puede ser transformado en motivación mediante el uso de las metodologías activas y la introducción de enfoques historiográficos diversos además de temas transversales que permitan al alumnado advertir la complejidad de los hombres y mujeres del pasado, asimilar la interrelación y multicausalidad de los procesos históricos, y vincularla con la realidad actual en la que viven; todo ello a partir y mediante el método histórico. Nuestro análisis muestra la muy positiva aceptación que ha tenido la actividad implementada que sigue estos preceptos. El alumnado se ha mostrado muy motivado, concretamente, han subrayado la mejor interiorización de la utilidad del conocimiento histórico al haber podido vincularlo con situaciones actuales. Esto es, al haber trabajado la dimensión temporal y la empatía al vincularlo con situaciones concretas más cercanas a los estudiantes, el conocimiento histórico ha sido mejor asimilado. El trabajo colaborativo ha sido uno de los puntos más valorados, y el éxito de sus dinámicas ha sido

corroborado en la observación directa llevada a cabo por la investigadora. Este punto se hallaría en consonancia con los estudios que defienden las ventajas de este método de aprendizaje en la enseñanza histórica (Gómez, Ortuño y Miralles, 2018, pp. 83-85). Sin embargo, tanto en la observación directa como en los cuestionarios se ha observado una falta de conocimiento de las técnicas de debate, que están directamente relacionadas con los métodos cooperativos, mostrando dificultades para expresar de manera crítica sus argumentaciones. Esta debilidad quiere ser corregida por los alumnos y alumnas, ya que el debate ha recibido una acogida positiva e incluso han pedido poder llevar a cabo más y durante más tiempo.

Por último, hemos de señalar que a pesar de que la mayoría del alumnado haya juzgado la actividad útil y motivadora, más de la mitad de la clase no considera que se haya incrementado su interés y motivación por la historia. No es un resultado que deba sorprender, en tanto que ha sido una actividad aislada y se haría necesaria una implementación de métodos activos más a largo plazo para poder tener una respuesta más concluyente respecto a este aspecto

Por lo tanto, y como conclusión final, insistimos en la necesidad de incorporar prácticas activas en el aula que promuevan el método histórico y aporten una visión de la historia más unida a las competencias, fomentando el conocimiento crítico y la empatía mediante temas más cercanos y atractivos al estudiantado. Una propuesta que no solo casa con el currículum sino que es lo que demanda la sociedad educativa y el propio alumnado.

Referencias bibliográficas.

- Bel Martínez, J.C.; Colomer Rubio, J.C. y Valls Montes, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374, doi: 10.5944/educXX1.20008
- Castells, L. (Ed.) .1999. *El rumor de lo cotidiano. Estudios sobre el País Vasco Contemporáneo*. Bilbao: Universidad del País Vasco/EHU.
- Davis, O.L., Yeager, E.A., y Foster, S.J. (Eds.). (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Endacott, J.L., y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research & Practice*, 1, 41-58.
- Endacott, J., y Brooks, S. (2018). Historical empathy: perspectives and responding to the past. In S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of history teaching and learning* (203-225). New York: Wiley Blackwell.
- Fuentes Moreno, C. (2002). *Concepción de la historia como materia escolar: Interés y utilidad entre el alumnado de E.S.O.* (tesis doctoral) Universidad de Barcelona.
- Fuentes Moreno, C. (2004). Concepciones de los alumnos sobre la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 3. 75-83. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.407>
- Gómez Carrasco, C.J, Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6 (11), 5-27.
- Gómez-Carrasco, C.J., Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex

- Gómez-Carrasco, C.J., y Prieto-Prieto, J.A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 5-22.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje: reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Gómez Simao, A.C. (2015). Repensando a evidencia histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos*, 18 (1). 181-198.
- Hernández Sandoica, Elena 2004. *Tendencias historiográficas actuales*. Madrid: Akal.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94 (2), 273-285.
- Merkt, M., Wemer, M., y Wagner, W. (2017). Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks. *Learning and Individual Differences*, 54. 135-148.
- Núñez Gil, M. y Rebollo Espinosa, M.J. (2013). "Anuncia que algo queda", la publicidad, un recurso didáctico para la historia de la educación de las mujeres en la España del siglo XX. En Espigado Tocino, G. (ed.) *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal: XVII Coloquio Nacional de historia de la Educación Cádiz, 9-11 de Julio de 2013*. Cádiz: Universidad de Cádiz. 879-887.
- Reisman, A. y Wineburg, S. (2008) Teaching the Skill of Contextualizing in History. *Social Studies*, 99 (5), 202-207.
- Rose, S.O. 2012. *¿Qué es la historia de género?* Madrid: Alianza.
- Sáez Rosenkranz, I., Molina Neira, J., y Barriga Ubed, E. (2017). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. In C. J. Gómez Carrasco, R. López Facal, P. Miralles Martínez, y J. Prats Cuevas (Eds.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, 105-122. Barcelona: Graó.
- Sáiz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz Serrano, J. (2014) Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-1. 83-99. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en 06-03-2019)
- Sáiz Serrano, J. y Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, 47-57.
- Sáiz Serrano, J., Gómez Carrasco, C. J., y López Facal, R. L. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 5(1), 16-30.
- Salazar Jiménez, R.A. (2016). *La construcción del discurso histórico en estudiantes de ESO: El aula como laboratorio*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. doi:10.1080/00131857.2015.1101363

- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Unsain Azpiroz, J.M. (1994). *La felicidad al alcance de su bolsillo*. Donostia: Michelena Artes Gráficas.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2010). Historical Thinking and other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81–94. <https://doi.org/10.1177/003172171009200420>